

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10

LEILA BRASILEIRO ZEIDAN
LILIAN REGINA GOMES SILVA
NIEDJA MARIA NOGUEIRA DE FIGUEIREDO

AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
QUEM AMA AVALIA

Brasília
2005

LEILA BRASILEIRO ZEIDAN
LILIAN REGINA GOMES SILVA
NIEDJA MARIA NOGUEIRA DE FIGUEIREDO

AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
QUEM AMA AVALIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia – Formação de
Professores para as Séries Iniciais do Ensino
Fundamental – Projeto Professor Nota 10, da
Faculdade de Ciências da Educação – FACE –
do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eleusa
Montenegro

Brasília
2005

“Às nossas famílias pelo apoio prestado, pelo
aprendizado da humildade e pelo exemplo de
amor e de fé.”

"A Deus que nos concedeu a oportunidade de concluir mais uma etapa em nossas vidas. A Profª Drª Maria Eleusa Montenegro pela orientação dada que foi de grande importância para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

A avaliação da aprendizagem escolar tem conduzido educadores de todas as áreas de conhecimento à reflexão, ao estudo e ao aprofundamento visando buscar novas formas de entendimento e compreensão acerca de seus significados no contexto escolar. Este trabalho trata de uma pesquisa que tem como objetivo apresentar algumas considerações teóricas a partir de autores que abordaram esse tema e um trabalho de campo à respeito da avaliação da aprendizagem e dos sentimentos envolvidos na verificação. A pesquisa apresenta-se em uma abordagem qualitativa e o instrumento usado para coleta de dados foi um questionário. Os participantes desta pesquisa foram professores que atuam em séries iniciais do Ensino Fundamental, nas Regionais de Ensino do Gama, Plano Piloto e Santa Maria. As categorias abordadas na análise e discussão dos dados foram as seguintes: (a) conceito de avaliação; (b) tipos de avaliação; (c) formas de avaliação; (d) avaliações cotidianas realizadas; (e) quando avaliar; (f) sentimentos envolvidos na avaliação; (g) avaliação como ensino de qualidade e (h) avaliação "um monstro de várias cabeças". Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico. Os resultados sugerem que a avaliação é considerada um aspecto importante do processo ensino-aprendizagem e que os professores atribuem a ela tanto uma função didática quanto uma função "de controle". Os professores apontam, ainda, que um conjunto de sentimentos negativos e positivos cercam a atividade de avaliação. A concepção de avaliação que marca as falas, de praticamente todos os informantes, é a da avaliação como um instrumento importante para verificar o aprendizado. Percebe-se, portanto, a necessidade de repensar a avaliação da aprendizagem em seu verdadeiro significado, que é contribuir para que a aprendizagem realmente concretize-se. O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da participação e produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, deve-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação. Por último conclui-se que a avaliação é necessária enquanto instrumento de verificação, oferecendo aos professores e alunos resultados para o redirecionamento do trabalho e, portanto, nesse sentido, ela é um ato de amor.

Palavras-chave: Avaliação, aprendizagem, prova.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

- 1.1. JUSTIFICATIVA
- 1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA
- 1.3. OBJETIVO
 - 1.3.1. Objetivo Geral
 - 1.3.2. Objetivos Específicos

2. REFERENCIAL TEÓRICO

- 2.1. CONCEITO DE AVALIAÇÃO
- 2.2. AVALIAÇÃO CONFORME OS PCN'S
- 2.3. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO
- 2.4. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO
- 2.5. TIPOS DE AVALIAÇÃO
- 2.6. AVALIAÇÃO COMO UM ATO DE AMOR
- 2.7. O ERRO NO PROCESSO AVALIATIVO

3. METODOLOGIA

- 3.1. ABORDAGEM METODOLÓGICA
- 3.2. CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA
- 3.3. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA
- 3.4. INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS
- 3.5. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS
 - 3.5.1. Especificação das categorias
 - 3.5.2. Organização, análise e discussão

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APÊNDICE

ANEXOS

Anexo A – Texto: Quando a escola é de vidro

Anexo B – Texto: O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

1.1. JUSTIFICATIVA

Este trabalho aborda o tema avaliação da aprendizagem. A pesquisa enfatiza que, na avaliação, deve-se tomar medidas de precaução para que não se faça uma avaliação errada do educando, respeitando-se suas características individuais, conhecendo os alunos e, a partir disso, decidir o tipo de ajuda pedagógica que será oferecida mediante os resultados insatisfatórios.

O ato de avaliar está presente em todas as atividades de sala de aula. A clareza do ato é que nem sempre está implícita para todos os que fazem parte do processo. Em função disto, alunos sentem-se cada vez mais estressados com a expressão “avaliação”. Os professores, por sua vez, falam da avaliação com desânimo e reconhecem que o problema está neste ponto, na avaliação.

Acredita-se que a partir de novas concepções sobre o processo de avaliação torna-se possível a construção de diferentes práticas pedagógicas. Práticas que podem ser mais democráticas, voltadas para a formação global do cidadão.

A avaliação tem sido entendida como um instrumento de controle e adequação. Por outro lado, não há como saber se os resultados esperados foram alcançados, sem avaliar-se o que foi feito para chegar a um determinado ponto.

Considerando-se o objetivo principal do trabalho, que consiste em aprofundar o conhecimento sobre as práticas avaliativas na escola, tenta-se-a revelar aspectos subjacentes do fazer cotidiano que serão norteadores para a abordagem qualitativa dessa pesquisa.

Por estas e outras razões iremos analisar por meio de pesquisas como tem sido o processo avaliativo no ensino fundamental. E qual o sentimento envolve o papel do professor à frente de uma avaliação.

1.2. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

É evidente a situação de fracasso escolar que atinge grande parte dos alunos do ensino fundamental. Embora não seja a única, a avaliação da aprendizagem se apresenta como uma das principais causas deste fracasso.

A prática da avaliação tem sido muito criticada nas escolas e, conseqüentemente, os professores sofrem, sentindo-se angustiados com este quadro.

Por estes e outros motivos decidiu-se pesquisar o tema avaliação, na busca de respostas para os anseios, bem como para contribuir com outros colegas.

Ao final desta pesquisa, tentar-se-á conhecer e entender as maneiras utilizadas pelos professores de ensino fundamental em suas avaliações.

Ir-se-á, também, descobrir que sentimentos envolvem os professores no momento em que avaliam.

Do mesmo modo, mostrar-se-á que a avaliação não é um “bicho” como se apresenta, e sim um ato de amor.

1.3. OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa consiste em aprofundar o conhecimento sobre as práticas avaliativas nas escolas de ensino fundamental.

1.3.1. Objetivo Geral

Conhecer a realidade da avaliação para o professor, quanto às formas e aos sentimentos envolvidos.

1.3.2 – Objetivos Específicos

- Conhecer os métodos utilizados pelos professores em suas avaliações.

- Verificar os sentimentos que envolvem os professores no momento em que avaliam.
- Enfatizar que a avaliação é também um ato de amor.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. CONCEITOS DE AVALIAÇÃO

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975) a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de ênfase que vão além do exame usual de 'papel e lápis'. É, ainda, um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudança deve ser feita para garantir sua efetividade.

Para Nérici (1977) a avaliação é uma etapa de um procedimento maior, que incluiria uma verificação prévia. A avaliação, para este autor, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Para Hoffmann (2000) a avaliação é a reflexão transformada em ação, ação essa, que impulsiona às novas reflexões permanentes do educador sobre sua realidade e acompanhamento, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Deve ser um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Scriven (1978, apud HAYDT, 1997) define avaliação como uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas.

Stufflebeam (1978 apud HAYDT, 1997) diz que “a avaliação é um processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas.”

Segundo Haydt (1997), avaliar é, "basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados, ou melhor, verificar até que ponto as metas prévias foram atingidas. Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos."

Definindo avaliação, a mesma autora afirma que a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação destes resultados com base em critérios previamente definidos. Para que haja avaliação, deve haver referência a um padrão. Avaliar é fazer um julgamento sobre os resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar.

Sob os novos paradigmas do construtivismo, Valadares e Graça (1998) afirmam que a avaliação passou a ser vista como um processo de orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, encontrando suas dificuldades, ajudando a descobrir os processos que lhe permitirá progredir na sua aprendizagem.

A avaliação escolar para Libâneo (1994) é como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

De acordo com Hadji (2001), avaliar:

não é nem medir um objeto, nem observar uma situação, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira e expectativas como é realizado; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

2.2. AVALIAÇÃO CONFORME OS PCN'S

De acordo com os PCN'S (2001) a avaliação ao não se restringir aos julgamentos sobre sucessos ou fracassos dos alunos, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ela deve ocorrer, continua e sistematicamente, por meio da interpretação quantitativa do conhecimento construído pelo aluno. Possibilita compreender o quanto ele se aproxima ou não da expectativa de aprendizagem que

o professor tem em determinados momentos da escolaridade. Portanto, a avaliação das aprendizagens só pode acontecer se forem relacionadas com as oportunidades oferecidas, isto é, analisando a adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar.

Esse documento afirma, ainda, que a avaliação subsidia o professor com elementos para uma reflexão continua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que deve ser revistos ajustado ou reconhecido como aspectos para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. Para o aluno, é o instrumento de tomada de consciência de conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Já para a escola, possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

Continuando, nesse documento também se pode perceber que o processo contempla a observação dos avanços e da qualidade da aprendizagem avançadas pelos alunos ao final de um período de trabalho, seja este determinado pelo fim de um bimestre, ou de um ano, seja pelo encerramento de um projeto ou sequência didática. Na verdade, a avaliação contínua do processo acaba por subsidiar a avaliação final, isto é, se o professor acompanha o aluno sistematicamente ao longo do processo, pode saber em determinados momentos o que o aluno já aprendeu sobre os conteúdos trabalhados. Esses momentos, por outro lado, são importantes por se constituírem boas situações para que alunos e professores formalizem o que foi e o que não foi aprendido. Esta avaliação que intenciona averiguar a relação entre a construção do conhecimento por parte dos alunos, e os objetivos a que o professor se propôs, é indispensável para se saber se todos os alunos estão aprendendo e quais as condições estão sendo ou não favoráveis para isso, o que diz respeito às responsabilidades do sistema educacional.

Em suma, a avaliação descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que

busca obter informações sobre o que e como foi aprendido; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno a tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades de ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem, mas não apenas em momentos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho.

2.3. A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

Para Oliveira (2003) as avaliações devem representar aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que fornecem subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Benvenuti (2002) afirma que avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem; é oferecer recuperação imediata; é promover cada ser humano; é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

A forma como se avalia, segundo Luckesi (1998) é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. O autor traça uma comparação entre a concepção tradicional de avaliação com uma mais adequada a objetivos contemporâneos, relacionando-as com as implicações de sua adoção.

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, devendo ser inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente.”

Na visão de Miras e Solé (1996) os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa,

um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”.

Benvenutti (2002) afirma que “a avaliação deve estar comprometida com a escola e esta deverá contribuir no processo de construção do caráter, da consciência e da cidadania, passando pela produção do conhecimento, fazendo com que o aluno compreenda o mundo em que vive para usufruir dele, mas, sobretudo que esteja preparado para transformá-lo”.

Perrenoud (1999) enfatiza que “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel” .

Em relação à aprendizagem, Hoffmann (2004) defende que uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

Definindo a avaliação como um ato pedagógico, Libâneo (1994) afirma que, na avaliação, o professor mostra as suas qualidades de educador na medida em que trabalha sempre com propósitos definidos em relação ao desenvolvimento das capacidades físicas e intelectuais dos alunos face às exigências da vida social.

Continuando, este autor afirma que a avaliação deve ajudar as crianças a crescerem; os ativos e os apáticos, os espertos e os lentos, os interessados e os desinteressados. Os alunos são diferentes nas suas características individuais e no seu nível sócio-econômico. A avaliação auxilia no conhecimento de cada um estabelecendo uma base para as atividades de ensino e aprendizagem.

Concluindo, o autor afirma que a avaliação é um processo contínuo que deve ocorrer em momentos diferentes no trabalho. A verificação da aprendizagem no início, durante e no final das unidades didáticas procuram diagnosticar, superar corrigir falhas e estimular os alunos. A avaliação deve centrar no entendimento de que as capacidades expressam-se no processo da atividade do

aluno em situações didática. Nesse sentido, a avaliação não deve condicionar-se somente a provas no final de cada bimestre.

Abordando a importância da avaliação, Saviani (2000) afirma que o caminho do conhecimento é questionar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

Afirmando que a avaliação é um momento privilegiado de estudo, Moretto (2005) ressalta que a avaliação precisa ser coerente com a forma de ensinar, seguindo-se as mesmas orientações.

2.4. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Segundo Libâneo (1994), a avaliação escolar cumpre três funções: pedagógico-didática, diagnóstico e controle.

A função pedagógico-didático prepara o aluno para enfrentar os desafios da sociedade, ingressando no processo global de uma transformação social, favorecendo uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo.

A função diagnóstica é mais importante porque possibilita o cumprimento da função pedagógico-didático atribuindo um sentido pedagógico à função de controle. Essa avaliação fornece ao professor informações sobre o andamento do seu trabalho cumprindo a função de realimentar o processo de ensino.

A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações dos resultados escolares, havendo um controle sistemático e contínuo que ocorre no processo de interação professor-aluno. A função de controle, sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restrita à simples tarefas de atribuição de notas e classificação.

Luckesi (1997) enfatiza que as funções da avaliação da aprendizagem fazem-se presente na tomada de decisão e que a avaliação cria uma base para a busca de uma maior satisfação nos resultados.

Segundo Haydt (1997), a avaliação apresenta três funções:

- Diagnosticar;
- Controlar;
- Classificar.

Modalidades e funções da avaliação

Modalidade (tipos)	Função	Propósito (para que usar)	Época (quando aplicar)
Diagnóstica	diagnosticar	<p>Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens.</p> <p>Detectar dificuldades específicas de aprendizagem, tentando identificar suas causas.</p>	Início do ano ou semestre letivos, ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	<p>Constatar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos alunos.</p> <p>Fornecer dados para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.</p>	Durante o ano letivo, isto é, ao longo do processo ensino-aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao final de um ano ou semestre letivos, ou ao final de uma unidade de ensino.

Fonte: Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. Haydt 1997

2.5. TIPOS DE AVALIAÇÃO

De acordo com Gonçalves (2003) se observar a prática de avaliação nas escolas, encontrar-se-a basicamente três formas de avaliar: a avaliação somativa, formativa e diagnóstica.

Este autor define as duas formas de avaliação da seguinte maneira:

Avaliação somativa: é a forma mais conservadora, que dá ênfase aos instrumentos de avaliação (testes, provas etc.). A verificação da aprendizagem ocorre, às vezes, ao longo do curso e, geralmente, ao final, privilegiando a nota como parâmetro para a comprovação de que o aluno absorveu os conteúdos previamente estabelecidos.

Avaliação Formativa: é avaliação realizada de forma contínua, ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação permite ao professor levantar subsídios para ajudar o aluno a progredir no processo de construção do conhecimento, dos valores e das qualidades pessoais, assim como no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades. Para os docentes, implica numa tarefa de adequação constante dos processos de ensino e aprendizagem, visando, quando necessário, à adoção de novas formas de atuação. Para os alunos, significa a oportunidade de identificarem seus progressos e suas dificuldades e de se tornarem sujeitos da sua própria aprendizagem.

Avaliação diagnóstica: a dimensão da avaliação, conhecida como diagnóstica, é fundamental para que o professor possa estruturar os processos de ensino e aprendizagem. Isso significa que, antes de iniciar esses processos, é importante que os professores possam identificar os conhecimentos prévios dos alunos - seus níveis de compreensão, facilidades e dificuldades na elaboração de conhecimentos e raciocínios específicos de um campo do saber - para utilizá-los na estruturação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Valadares e Graça (1998) classificam a avaliação segundo o papel que desempenha no ensino:

Avaliação prévia - para determinar onde cada estudante deve ser integrado ao iniciar uma nova fase de sua aprendizagem.

Avaliação de diagnóstica – para diagnosticar dificuldades de aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formativa – para aquilatar acerca do progresso da aprendizagem do estudante no decorrer desta.

Avaliação formadora – contribui para que o aluno aprenda a aprender.

Avaliação somativa – para avaliar a consecução do estudante no final de uma fase da sua aprendizagem.

2.6. A AVALIAÇÃO COMO UM ATO DE AMOR

“A avaliação é um ato amoroso” (LUCKESI, 1997.)

Luckesi (1997) quanto ao ato de avaliar, afirma que não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma conseqüente decisão de ação.

Continuando, este autor salienta que o conceito avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de "atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação", que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Em se tratando de avaliação como um ato de amor, a opinião de Luckesi é que o ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar: Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida e não para excluí-la. Define a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.

Em outra citação, Luckesi afirma que mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.

Abordando este tema, Mere (2001) define que os indicadores de afetividade permeiam a relação com a criança e seu desempenho. Quando a afetividade está envolvida, fica claro no entusiasmo e na paixão que o aluno apresenta o resultado de uma pesquisa, ao descobrir a solução de um problema, ao vibrar com um trabalho realizado. Para que eles sejam levados em conta, a observação é fator essencial.

Martins (1980, apud HOFFMANN 2000) afirma que, “o que deveria estar presente no paradigma de avaliação do aluno e do professor, como indivíduos humanos, é que a essência do relacionamento fosse sempre a encontro em que ambos os participantes se modificassem.”

O valor da avaliação encontra-se no fato do aluno poder tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades. Cabe ao professor desafiá-lo a superar as dificuldades e continuar progredindo na construção dos conhecimentos. (LUCKESI, 1999)

Sobre este aspecto, este autor afirma que a avaliação para não ser autoritária e conservadora, tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. Salienta ainda, que a avaliação deverá verificar a aprendizagem não só a partir dos mínimos possíveis, mas a partir dos mínimos necessários. Enfatiza, também, a importância dos critérios, pois a avaliação não poderá ser praticada sob dados inventados pelo professor, apesar da definição desses critérios não serem fixos e imutáveis, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores.

Quanto ao ato amoroso, Hoffmann (2004) afirma que a avaliação enquanto mediação proporciona encontro, abertura ao diálogo, andando por um caminho de conhecimento percorrido juntamente por professores e alunos. O importante é apontar os rumos do caminho, ajustar os passos, torná-lo tão sedutor, a ponto de aguçar a curiosidade do aprendiz.

A autora continua enfatizando que mediação é aproximação, diálogo, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada educando; dando-lhe a mão, com vigor e afeto, para ajudá-lo a prosseguir, oferecendo-lhe a opção de escolher os rumos em sua trajetória de conhecimento.

Nesse sentido, Gonçalves (2003) relaciona a importância do diálogo em sala de aula, com uma aprendizagem significativa, enfatizando que o aluno é sujeito do processo de construção do conhecimento e a relação entre professor e aluno deve ser igualitária e aberta.

Afirmando que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, Luckesi (1998) salienta que avaliar um aluno com dificuldades, é criar um modo de incluí-lo no círculo de aprendizagem, onde o diagnóstico permite o direcionamento para aquilo ou aquele que precisa de ajuda. Deste modo a avaliação estará, de fato, voltada para o crescimento do educando.

2.7. O ERRO NO PROCESSO AVALIATIVO

O problema é complexo e envolve lógicas antagônicas; a avaliação está no âmago das contradições do sistema educativo, constantemente na articulação da seleção e da formação, do reconhecimento e da negação das desigualdades. (PERRENOUD 1999)

Segundo Moretto (2005), muito se tem escrito e falado sobre a avaliação da aprendizagem. As dúvidas continuam, os pontos de vista multiplicam-se e as experiências diversificam-se. O sistema escolar gira em torno desse processo e tanto professores como alunos organizam-se em função dele.

Continuando, este autor afirma que a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. O professor angustia-se, por ter que usar um instrumento tão valioso, no processo educativo como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada com interesse e atenção.

Concluindo, este autor salienta que, diante de tal diagnóstico, a avaliação precisa ser analisada sob novos parâmetros e tem de assumir outro papel

no processo da intervenção pedagógica, em consequência da redefinição dos processos de ensino e aprendizagem.

Raphael (1998) afirma que a avaliação ainda funciona como um instrumento de mensuração puramente quantitativo: descreve quanto o aluno absorveu das informações que lhe foram transmitidas. Desvincula-se do processo, constituindo ação estagnada e de mão única, uma vez que não garante a retomada do não-aprendido, que ficou demonstrado e estratificado.

Silva (1992, apud RAPHAEL, 1998), em pesquisa realizada em uma escola de ensino fundamental, faz observações sobre condições em que se realizam as provas: ambientes de silêncio, ausência de ajuda aos alunos e de reformulação das questões não entendidas. O professor incumbe-se, numa situação desse tipo de vigiar a turma, cuidando para que essas condições não sejam rompidas. É realçado, ainda, que nesse ambiente o aluno faça o que consegue, mas nem sempre o que sabe.

De acordo com Piaget (1984), a prática avaliativa concebida como um julgamento de resultados pré determinados, baseia-se na autoridade e respeito unilaterais – do professor. Essa prática desconsidera a importância da reciprocidade na ação educativa. Reciprocidade entendida não como um perfeito regulamento tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações.

Sobre este aspecto Hoffmann acredita que:

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento positivista e uma concepção de avaliação sentenciadora. Testes únicos, provas finais, notas irreversíveis são situações que exemplificam a compreensão equivocada do uso do teste e da medida conivente a uma definição de avaliação com julgamento de resultados.

Relacionando avaliação e julgamento, Hoffmann (2000) afirma que da pré-escola à universidade, crianças e jovens são constantemente sentenciados por seus comportamentos e tarefas. Formal ou informalmente, cada vez que a criança brinca, fala, responde ou faz tarefas, está sendo observada e julgada por seus professores. Isto se denomina avaliação. Esta concepção abrange as ações de observação e julgamento, e, perigosamente, limita-se a elas até mesmo a

compreensão de avaliação como acompanhamento do processo deve ser analisado em termos das limitações que se evidenciam na prática.

Continuando, esta autora afirma que o fazer do aluno é uma etapa de grande importância na sua construção do conhecimento. Se a ação avaliativa partir do fazer da criança, essa ação intenciona, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetivos.

Fazendo uma distinção entre avaliação e julgamento, Luckesi (1997) afirma que o julgamento define uma situação do ponto de vista do sim e do não; na avaliação não há o certo e o errado, há uma situação que deve ser acolhida para ser modificada.

Neste sentido, o autor continua afirmando que na avaliação não há exclusão, o ato diagnóstico tem por objetivo a inclusão e não a seleção, sendo que este último, leva à exclusão. Concluindo, o autor salienta que a prática de provas e testes baseia-se no julgamento e exclui parte dos alunos. A avaliação só poderá incluir o educando, se oferecer-lhe condições de encontrar o caminho para obter melhores resultados.

3. METODOLOGIA

3.1. ABORGAGEM METODOLÓGICA

[...] pesquisa é um processo interminável, intrinsecamente processual. É um fenômeno de aproximações sucessivas e nunca esgotadas[...] (DEMO 1990, apud LIMA, 2004).

Esta pesquisa apresenta-se em uma abordagem qualitativa.

Sobre a abordagem qualitativa, Lima (2004) afirma que da ótica dos qualitativistas parece totalmente inaceitável legitimar as conclusões das investigações que realizam pela simples adoção de processos investigatórios pautados na quantificação. E, por isto mesmo, são métodos reconhecidos pela possibilidade de suportar a formulação de leis ou de explicações gerais. Argumentam só ser possível imprimir significado aos fenômenos humanos com o apoio de exercícios de interpretação e compreensão, pautados na observação participante e na descrição densa. Desta forma, a chance de esses fenômenos se tem interpretado por dentro, nas perspectivas dos atores neles envolvidos e no contexto em que eles ocorrem se e ampliam.

Continuando, este autor salienta que, o método de estudo de caso correspondente a uma das formas de realizar uma pesquisa empírica de caráter qualitativo sobre um fenômeno em curso e em seu contexto real. Parte de premissa de que é possível explicar um determinado fenômeno com a exploração intenso-exaustiva de uma única unidade de estudo ou de várias unidades de estudo para possibilitar a elaboração de exercícios de análise comparativa.

De acordo com Goldenberg, (1999), o pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo é muito freqüente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes do que as questões formuladas inicialmente.

Definindo o método de pesquisa-ação como exemplo de abordagem qualitativa, Lima (2004) afirma que, a pesquisa-ação corresponde a um método que tem por característica principal articular, simultaneamente, o exercício da pesquisa à ação participante sobre a realidade objeto da investigação. Parte do pressuposto de

que os pesquisadores consultores e os atores envolvidos no processo investigatório são agentes complementares, na medida em que são co-responsáveis pelas etapas que caracterizam a concepção do projeto de pesquisa, a sua execução e a elaboração dos resultados alcançados, tanto em termos de produção quanto de aplicação do conhecimento. Tem o propósito de explicar alguns aspectos da realidade para, assim, ser possível agir e intervir sobre ela, identificando problemas, formulando, experimentando, avaliando e aperfeiçoando o contínuo dessa realidade, objeto de investigação.

3.2 CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com cinco professores que atuam na rede pública de ensino, em séries iniciais, nas regionais de ensino do Gama, de Santa Maria e do Plano Piloto do Distrito Federal.

3.3 ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi elaborada em diferentes etapas, no ano de 2005, conforme descrição abaixo:

O referencial teórico foi pesquisado pelo grupo, em encontros na biblioteca do UniCEUB e em encontros noturnos. Esta fase foi iniciada no mês de setembro e concluída no mês de novembro.

A metodologia foi iniciada em setembro e concluída em novembro.

A justificativa, a delimitação do problema e os objetivos foram concluídos no mês de setembro.

O instrumento foi elaborado em setembro, a coleta, análise e discussão dos dados foram concluídas entre os meses de setembro e início de novembro.

As considerações finais e a redação final do Trabalho de Conclusão de curso foram iniciadas e concluídas no mês de novembro.

3.4 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

O instrumento para coleta de dados escolhido, foi o questionário (Apêndice).

De acordo com Lima (2004), o questionário é uma técnica para coleta de dados, e deve ser usada somente em pesquisas de campo de caráter qualitativo.

Continuando, este autor afirma que, o questionário é resultado da formulação e da aplicação de uma série ordenada de questões. Essas questões devem, necessariamente, ser respondidas por escrito e na ausência do pesquisador.

Bueno (1996), define questionário como coleção de questões ou perguntas e interrogatório.

3.5. CATEGORIAS, ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.

3.5.1. Especificação das categorias

As categorias escolhidas para esse trabalho foram:

- (a) Conceito de avaliação
- (b) Tipos de avaliação
- (c) Formas de avaliação
- (d) Avaliações cotidianas realizadas
- (e) Quando avaliar
- (f) Sentimentos envolvidos na avaliação
- (g) Avaliação como ensino de qualidade
- (h) Avaliação “um monstro de várias cabeças”

3.5.2. Organização, análise e discussão dos dados.

Os dados foram organizados, analisados e discutidos conforme descrição a seguir:

(a) Conceito de avaliação

Professor 1 - “Verificar se o aluno aprendeu determinado conteúdo ministrado”.

Professor 2 - “Significa também avaliar o meu desempenho a partir dos resultados obtidos para fazer uma retomada, ou seja, a avaliação nos fornece elementos ou informações para tomar decisões em relação aos resultados obtidos.”

Professor 3 - “Descobrir os conteúdos aprendidos, e criar meios para aprendizagem dos conteúdos não aprendidos.”

Professor 4 – “Significa verificar se e quais objetivos pedagógicos já foram alcançados e identificar possíveis problemas que estejam ocorrendo na relação ensino-aprendizagem”.

Professor 5 – “Diagnosticar as dificuldades do educando para saber de que forma interferir para ajudá-lo a seguir em frente”.

Segundo os professores, avaliar é diagnosticar, verificar e descobrir se os objetivos propostos foram alcançados; se não, identificar através desta, os problemas e, vir de que modo possa interferir para que haja uma melhor aprendizagem.

Nesse sentido, Haydt (1997) afirma que avaliar é, basicamente, comprovar se os resultados desejados foram alcançados, ou melhor, verificar até que ponto as metas prévias foram atingidas. Há, portanto, uma relação íntima entre avaliação e fixação de objetivos.

(b) Tipos de avaliação

Professor 1-” Avaliação contínua, somativa, formativa, auto-avaliação etc.”

Professor 2 – “Diagnóstica contínua”.

Professor 3 – “Resenhas, trabalhos em grupo com apresentação e provas.”

Professor 4 – “Através da observação do cotidiano do aluno e testes de verificação de aprendizagem”.

Professor 5 – “Participação em sala de aula e nas atividades; auto-avaliação; desenvolvimento do aluno no decorrer do bimestre (no ano); jogos de perguntas e respostas entre os alunos (passa-repassa); avaliação escrita”.

Avaliar para os participantes da pesquisa deve ser: contínua, somativa, formativa, diagnóstica, auto-avaliativa, resenhas, revisão de conteúdos, através de atividades diárias individuais e em grupo, jogos e auto-avaliação.

Sobre esse assunto, Gonçalves (2003), afirma que se for observada a prática de avaliação nas escolas, vamos encontrar basicamente três formas de avaliar: a avaliação somativa, formativa e diagnóstica.

(c) Formas de avaliação

Professor 1 – “Avaliação contínua, processual. Avaliação contínua porque acompanha o que vai sendo desenvolvido, permitindo uma reavaliação constante”.

Professor 2 – “Contínua.”

Professor 3 – “Resenha dos conteúdos expostos.”

Professor 4 – “A avaliação diária e direta, revisando cadernos, folhas e atividades diárias. O que dá mais certo é quando dou atividades em grupo.”

Professor 5 – “Jogos de perguntas e auto-avaliação, jogos. Jogo de perguntas torna mais fácil a qualidade, pois, testa o conhecimento dos alunos brincando e auto-avaliação é importante.”

Os professores que participaram da pesquisa afirmaram que avaliam continuamente. Através de resenhas, revisão de conteúdos, atividades diária individual e em grupo.

Abordando esse assunto, Saviani (2000), afirma que o caminho do conhecimento é perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos.

(d) Avaliações cotidianas realizadas

Professor 1 – “Avaliação contínua e auto-avaliação.”

Professor 2 – “Contínua.”

Professor 3 – “Apresentação de trabalhos em grupo.”

Professor 4 – “Avaliações diárias como: atividades no caderno, folhas xerocadas pedindo com que os alunos fossem ao quadro.”

Professor 5 – “Jogo de perguntas (passa-repassa) e auto-avaliação.”

A auto-avaliação contínua, trabalho em grupo, jogo de perguntas e respostas e atividades xerocopiadas, foram as respostas dadas pelos professores para essa categoria.

Sobre esse assunto, Hoffmann (2000), afirma que o fazer do aluno é uma etapa de grande importância na sua construção do conhecimento. Se a ação avaliativa partir do fazer da criança, essa ação intenciona, a compreensão cada vez maior dos fenômenos e dos objetivos.

(e) Quando avaliar

Professor 1 – “Diariamente.”

Professor 2 – “A todo o momento, pois a avaliação faz parte do cotidiano escolar”.

Professor 3 – “Durante todo o semestre letivo.”

Professor 4 – “Avalio os meus alunos de forma contínua e processual, ou seja, na observação do dia-a-dia, pois esta é a melhor maneira de verificar se os objetivos estão sendo alcançados.”

Professor 5 – “Avalio o meu aluno no decorrer do ano, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e trabalhos extra-classe, participação e interesse pelas aulas”.

Os professores entrevistados afirmaram que avaliam durante todo o ano letivo em curso através de atividades desenvolvidas em sala de aula, trabalhos extra-classe, através da participação do aluno e interesse nas aulas.

Sobre esse assunto, Gonçalves (2003), afirma que a avaliação deve ser realizada de forma contínua, ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de avaliação permite ao professor levantar subsídios para ajudar o aluno a progredir no processo de construção do conhecimento, dos valores e das qualidades pessoais, assim como no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades.

(f) Sentimentos envolvidos na avaliação

Professor 1 – “Eu não me sinto à vontade, principalmente com os que não apresentam rendimento satisfatório do ponto de vista da instituição onde trabalho”.

Professor 2 – “Sinto representante de um processo muito importante para o ensino-aprendizagem, e também, um eterno aprendiz”.

Professor 3 – “O momento em que o conteúdo passado por mim foi aprendido ou não.”.

Professor 4 – “Me sinto bem. “Desde que eu tenha dado subsídios para que ele realize esta avaliação.”

Professor 5 – “ Não gosto de avaliar, causa angústia e um desconforto, pois dá a sensação de que somos donos da verdade.”

Os sentimentos descritos pelos professores foram: sensação de bem-estar, angústia, desconforto e também se sentem importantes dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre este aspecto, Moretto afirma que a avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno: “Angústia por ter que usar um instrumento tão valioso, no processo educativo como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse”.

(g) Avaliação como ensino de qualidade

Professor 1 – “Em parte. Avaliação e ensino de qualidade ainda estão longe de convergir para um mesmo objetivo; embora muito se tenha avançado nos últimos anos”.

Professor 2 – “Sim. Porque é através dela que encontramos subsídios ou elementos que nos permitem fazer uma retomada de decisões que contribuem para uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem”.

Professor 3 – “Sim. “É o meio de aferir o que foi ensinado.”

Professor 4 – “Sim, pois a avaliação verifica o que o aluno aprendeu e quais as intervenções de mudanças devem ser realizadas nas estratégias pedagógicas”.

Professor 5 – “Não” Avaliar nunca poderá ser confundido com qualidade. Avaliação é a prática subsidiária da construção de resultados satisfatórios, notas e/ou conceitos são modos sintéticos de registrar a qualidade desses resultados.

Os entrevistados deram opiniões diversificadas quanto a este aspecto. Alguns responderam que a avaliação traduz um ensino de qualidade, pois acreditam ser uma maneira de corrigir os erros cometidos durante o processo ensino-aprendizagem; outros disseram que avaliação e qualidade são palavras divergentes; também houve um professor que disse que avaliação e ensino de qualidade estão longe de convergir para um mesmo objetivo.

Nesse sentido, Hoffmann (2004), defende que a avaliação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais.

(h) Avaliação: “Um monstro de várias cabeças”

Professor 1 – “Não. Com um bom embasamento teórico e prático já se pode fazer um bom trabalho”.

Professor 2 – “Não, pois é algo onde envolve um processo de reflexão com responsabilidade”.

Professor 3 – “Sim. Porque se preocupa com a nota e não com o que foi aprendido e o que deveria ser novamente ensinado”.

Professor 4 – “Não. A falta de conhecimento do que vem a ser uma avaliação é que se forma um bicho de sete cabeças”.

Professor 5 –” Não. “Acho que a vida já é uma avaliação: somos observados em tudo que nos propomos a fazer, e a escola é um meio de avaliação de conhecimento dos alunos, e eles têm que ver com naturalidade as avaliações que enfrentaram na vida.”

Segundo os professores, a avaliação depende da forma como ela é apresentada ao educando. A falta de conhecimento é que cria ou criou este mito, visto que somos avaliados em todos os aspectos da nossa vida. Aprender a lidar com a avaliação é a melhor maneira de enfrentá-la.

Para desmistificar o bicho da avaliação, Moretto (2005), afirma que a avaliação é um momento privilegiado de estudo, ressalta que a avaliação precisa ser coerente com a forma de ensinar, seguindo-se as mesmas orientações.

4 . CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A avaliação para os professores entrevistados é uma das partes mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Bevenutti (2002) afirma que avaliar é mediar o processo ensino/aprendizagem, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos.

A concepção de avaliação é comumente relacionada à idéia de mensuração de mudanças do comportamento humano. A avaliação do rendimento escolar tem tido como alvo a classificação do aluno. Ela necessita ser redirecionada pois, a competência ou incompetência do aluno, não resulta apenas da escola ou do professor, e sim de todos aqueles que participam do contexto escolar e social do educando.

Enquanto a avaliação permanecer presa a uma pedagogia ultrapassada a evasão permanecerá e, o educando, continuará se sentindo oprimido diante das avaliações.

Os novos paradigmas em educação devem ressaltar o qualitativo, descobrindo a essência e a totalidade do processo educativo, pois esta sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que supostamente atestam o conhecimento ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia. Pensando na avaliação como aprovação ou reprovação, a nota torna-se um fim em si mesma, ficando distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem.

Se as metas são educação e transformação, não resta outra alternativa senão se pensar em uma nova forma de avaliação: romper paradigmas, mudar a concepção, mudar a prática e construir uma nova escola.

O educando precisa aprender, não a ser submisso e obediente àqueles que são responsáveis por seu processo educativo, mas existir abertura ao diálogo, construindo entre professor e aluno um encontro, uma relação de troca permeada pela afetividade.

Espera-se que as escolas revejam seus conceitos e filosofias para que, com isso, consiga minimizar a exclusão dos alunos e conseqüentemente da nossa sociedade.

É importante considerar que o valor de um instrumento ou técnica de avaliação está em sua capacidade de fornecer subsídios, que quando explorados auxiliem tanto ao professor como ao aluno a desencadear uma melhora no processo de aprendizagem, oportunizando e criando novos caminhos a serem seguidos para que realmente se obtenha o resultado desejado. A avaliação da aprendizagem é um momento único, tanto para o professor quanto para o aluno, é, de fato, um ato de amor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade.** São Miguel do Oeste – SC: ano 1 n.01, p.47-51, jan.2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental: **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: INTRODUÇÃO** - 3. Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

GADOTTI, M. **Uma escola para todos: os caminhos da autonomia escolar.** Petrópolis: Vozes, 1991.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux, **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem.** 6 ed São Paulo: Ática, 1997.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 29 ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliar para promover as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Monolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica,** São Paulo: Saraiva, 2004.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Preposições.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MIRAS, M. SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: COLL.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NÉRICI, I. G. **Metodologia do ensino: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1977.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **Avaliação escolar**: em busca de sua compreensão. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Saviani, D. **Saber escolar, currículo e didática**. 3.ed.Campinas: Autores Associados, 2000.

GONÇALVES, Maria Helena Barreto. **Planejamento e Avaliação**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2003.

VALADARES, Jorge. GRAÇA, Margarida. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Coimbra: Coleção Plátano Universitária, 1998.

VASCO, Pedro Moretto. **Prova, um momento privilegiado de estudo**: não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO DE PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO SOBRE O TEMA: PROCESSO AVALIATIVO NAS SÉRIES
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este questionário tem por objetivo coletar dados para subsidiar análises relacionadas aos métodos avaliativos realizados cotidianamente.

Garantimos o total sigilo das informações prestadas.

Agradecemos antecipadamente a colaboração de todos os respondentes.

1) O que significa para você avaliar o conhecimento do aluno?

2) Quais os tipos de avaliação que você utiliza?

3) Que tipo de avaliação você mais utiliza? Cite um exemplo de avaliação que você utilizou e que deu certo.

4) Que avaliações você utilizou com seus alunos em suas últimas aulas?

5) Quando você avalia o seu aluno?

6) O que você sente ao avaliar um aluno?

7) Você considera que o sistema de avaliação faça parte de um ensino de qualidade? Por quê?

8) Você acha que a avaliação “é um monstro de várias cabeças?”.

ANEXOS

Anexo A: Texto

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO Trecho do livro de Ruth Rocha

Eu ia à escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no

vidro, nem assim era confortável.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava, e a gente nem podia respirar direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperada de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

Anexo B: Texto

O QUE É MESMO O ATO DE AVALIAR A APRENDIZAGEM? (Artigo de Cipriano Luckesi, escrito para a Revista Pátio)

A avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas. Pais, educadores, educandos, gestores das atividades educativas públicas e particulares, administradores da educação, todos, estamos comprometidos com esse fenômeno que cada vez mais ocupa espaço em nossas preocupações educativas.

O que desejamos é uma melhor qualidade de vida. No caso deste texto, compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida.

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames. A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam.

No que se segue, apresento aos leitores alguns entendimentos básicos para compreender e praticar *a avaliação da aprendizagem como avaliação* e não, equivocadamente, como exames.

Antes de mais nada, uma disposição psicológica necessária ao avaliador

O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada, implica a *disposição de acolher*. Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia. Ela é assim, nada mais. Acolhê-la como está é o ponto de partida para se fazer qualquer coisa que possa ser feita com ela. Avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhe-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer.

A *disposição de acolher* está no sujeito do avaliador, e não no objeto da avaliação. O avaliador é o adulto da relação de avaliação, por isso ele deve possuir a disposição de acolher. Ele é o detentor dessa disposição. E, sem ela, não há avaliação. Não é possível avaliar um objeto, uma pessoa ou uma ação, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente. Que mais se pode fazer com um objeto, ação ou pessoa que foram recusados, desde o primeiro momento? Nada, com certeza!

Imaginemos um médico que não tenha a disposição para acolher o seu cliente, no estado em que está; um empresário que não tenha a disposição para acolher a sua empresa na situação em que está; um pai ou uma mãe que não tenha a disposição para acolher um filho ou uma filha em alguma situação embaraçosa em que se encontra. Ou imaginemos cada um de nós, sem disposição para nos acolhermos a nós mesmos no estado em que estamos. As doenças, muitas vezes, não podem mais sofrer qualquer intervenção curativa adequada devido ao fato de que a pessoa, por vergonha, por medo social ou por qualquer outra razão, não pode acolher o seu próprio estado pessoal, protelando o momento de procurar ajuda, chegando ao extremo de 'já não ter muito mais o que fazer!'.

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio está sempre na defesa ou no ataque, nunca no acolhimento. A disposição para julgar previamente não serve a uma prática de avaliação, *porque exclui*.

Para ter essa disposição para acolher, importa estar atento a ela. Não nascemos naturalmente com ela, mas sim a construímos, a desenvolvemos, estando atentos ao modo como recebemos as coisas. Se antes de ouvirmos ou vermos alguma coisa já estamos julgando, positiva ou negativamente, com certeza, não somos capazes de acolher. A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.

Por uma compreensão do ato de avaliar

Assentado no ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado.

Em primeiro lugar, vem o processo de *diagnosticar*, que constitui-se de uma *constatação* e de uma *qualificação* do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base *suas propriedades específicas*. Por exemplo, constato a existência de uma cadeira e seu estado, a partir de suas propriedades 'físicas' (suas características): ela é de

madeira, com quatro pernas, tem o assento estofado, de cor verde... A constatação sustenta a configuração do 'objeto', tendo por base suas propriedades, como estão no momento. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação.

A constatação oferece a 'base material' para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é *qualificar*, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. No exemplo acima, qualifico a cadeira como satisfatória ou insatisfatória, tendo por base as suas propriedades atuais. Só a partir da constatação, é que qualificamos o objeto de avaliação. A partir dos dados constatados é que atribuímos-lhe uma qualidade.

Entretanto, essa qualificação não se dá no vazio. Ela é estabelecida a partir de um *determinado padrão*, de um *determinado critério de qualidade* que temos, ou que estabelecemos, para este objeto. No caso da cadeira, ela está sendo qualificada de satisfatória ou insatisfatória em função do quê? Ela, no caso, será satisfatória ou insatisfatória em função da finalidade à qual vai servir. Ou seja, o objeto da avaliação está envolvido em uma tessitura cultural (teórica), compreensiva, que o envolve. Mantendo o exemplo acima, a *depende das circunstâncias* onde esteja a cadeira, com suas propriedades específicas, ela será qualificada de positiva ou de negativa. Assim sendo, uma mesma cadeira poderá ser qualificada como *satisfatória* para um determinado ambiente, mas *insatisfatória* para um outro ambiente, possuindo as mesmas propriedades específicas. Desde que diagnosticado um objeto de avaliação, ou seja, configurado e qualificado, há algo, obrigatoriamente, a ser feito, uma *tomada de decisão* sobre ele. O ato de qualificar, por si, implica uma

tomada de posição – positiva ou negativa –, que, por sua vez, conduz a uma *tomada de decisão*. Caso um objeto seja qualificado como satisfatório, o que fazer com ele? Caso seja qualificado como insatisfatório, o que fazer com ele? O ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer' Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza. Chegar ao diagnóstico é uma parte do ato de avaliar. A situação de 'diagnosticar sem tomar uma decisão' assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as suas forças para salvar-se e, chegando às margens, morre, antes de usufruir do seu esforço. Diagnóstico sem tomada de decisão é um curso de ação avaliativa que não se completou.

Como a qualificação, a tomada de decisão também não se faz num vazio teórico. Toma-se decisão em função de um objetivo que se tem a alcançar. Um médico toma decisões a respeito da saúde de seu cliente em função de melhorar sua qualidade de vida; um empresário toma decisões a respeito de sua empresa em função de melhorar seu desempenho; um cozinheiro toma decisões a respeito do alimento que prepara em função de dar-lhe o melhor sabor possível, e assim por diante.

Em síntese, avaliar é um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre ela.

Quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas. O ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim um ato dialógico, amoroso e construtivo. Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e

orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente.

Avaliação da aprendizagem escolar

Vamos transpor esse conceito da avaliação para a compreensão da avaliação da aprendizagem escolar. Tomando as elucidações conceituais anteriores, vamos aplicar, passo a passo, cada um dos elementos à avaliação da aprendizagem escolar.

Iniciemos pela *disposição de acolher*. Para se processar a avaliação da aprendizagem, o educador necessita dispor-se a acolher o que está acontecendo. Certamente o educador poderá ter alguma expectativa em relação a possíveis resultados de sua atividade, mas necessita estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo. Isso não quer dizer que 'o que está acontecendo' seja o melhor estado da situação avaliada. Importa estar disponível para acolhê-la do jeito em que se encontra, pois só a partir daí é que se pode fazer alguma coisa. Mais: no caso da aprendizagem, como estamos trabalhando com uma pessoa – o educando –, importa acolhê-lo como ser humano, na sua totalidade e não só na aprendizagem específica que estejamos avaliando, tais como língua portuguesa, matemática, geografia....

Acolher o educando, eis o ponto básico para proceder atividades de avaliação, assim como para proceder toda e qualquer prática educativa. Sem acolhimento, temos a recusa. E a recusa significa a impossibilidade de estabelecer um vínculo de trabalho educativo com quem está sendo recusado.

A recusa pode se manifestar de muitos modos, desde os mais explícitos até os mais sutis. A recusa explícita se dá quando deixamos claro que estamos recusando alguém. Porém, existem modos sutis de recusar, tal como no exemplo seguinte. só para nós, em nosso interior, sem dizer nada para ninguém, julgamos que um aluno X 'é do tipo que dá trabalho e que não vai mudar'. Esse juízo, por mais silencioso que seja em nosso ser, está lá colocando esse educando de fora. E, por mais que pareça que não, estará interferindo em nossa relação com ele. Ele sempre estará fora do nosso círculo de relações. Acolhê-lo significa estar aberto para recebê-lo como é. E só vendo a situação como é podemos compreendê-la para, dialogicamente, ajudá-lo.

Isso não quer dizer aceitar como certo tudo que vem do educando. Acolher, neste caso, significa a possibilidade de abrir espaço para a relação, que, por si mesma, terá confrontos, que poderão ser de aceitação, de negociação, de redirecionamento. Por isso, a recusa conseqüentemente impede as possibilidades de qualquer relação dialógica, ou seja, as possibilidades da prática educativa. O ato de acolher é um ato amoroso, que traz 'para dentro', para depois (e só depois) verificar as possibilidades do que fazer.

Assentados no acolhimento do nosso educando, podemos praticar todos os atos educativos, inclusive a avaliação. E, para avaliar, o primeiro ato básico é o de *diagnosticar*, que implica, como seu primeiro passo, *coletar dados relevantes*, que configurem o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos. Para tanto, necessitamos instrumentos. Aqui, temos três pontos básicos a levar em consideração: 1) dados relevantes; 2) instrumentos; 3) utilização dos instrumentos. Cada um desses pontos merece atenção.

Os dados coletados para a prática da avaliação da aprendizagem não podem ser quaisquer. Deverão ser coletados os *dados essenciais para avaliar aquilo que estamos pretendendo avaliar*. São os dados que caracterizam especificamente o objeto em pauta de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas, sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. Caso esteja avaliando aprendizagens específicas de matemática, dados sobre essa aprendizagem devem ser coletados e não outros; e, assim, de qualquer outra área do conhecimento. Dados essenciais são aqueles que estão definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica, e que foram traduzidos em práticas educativas nas aulas.

Isso implica que o planejamento de ensino necessita ser produzido de forma consciente e qualitativamente satisfatória, tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista político-pedagógico.

Por outro lado, os *instrumentos de avaliação da aprendizagem*, também, não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim os adequados para coletar os dados que estamos necessitando para configurar o estado de aprendizagem do nosso educando. Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está

pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas.).

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso.

Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida.

Será que nossos instrumentos de avaliação da aprendizagem, utilizados no cotidiano da escola, são suficientemente adequados para caracterizar nossos educandos? Será que eles coletam os dados que devem ser coletados? Será que eles não distorcem a realidade da conduta de nossos educandos, nos conduzindo a juízos distorcidos?

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons

instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola.

Ainda uma palavra sobre *o uso dos instrumentos*. Como nós nos utilizamos dos instrumentos de avaliação, no caso da avaliação da aprendizagem? Eles são utilizados, verdadeiramente, como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem de nossos educandos, ou são utilizados como recursos de controle disciplinar, de ameaça e submissão de nossos educandos aos nossos desejos? Podemos utilizar um instrumento de avaliação junto aos nossos educandos, simplesmente, como um recurso de coletar dados sobre suas condutas aprendidas ou podemos utilizar esse mesmo instrumento como recurso de disciplinamento externo e aversivo, através da ameaça da reprovação, da geração do estado de medo, da submissão, e outros. Afinal, aplicamos os instrumentos com disposição de acolhimento ou de recusa dos nossos educandos? Ao aplicarmos os instrumentos de avaliação, criamos um clima leve entre nossos educandos ou pesado e ameaçador? Aplicar instrumentos de avaliação exige muitos cuidados para que não distorçam a realidade, desde que nossos educandos são seres humanos e, nessa condição, estão submetidos às múltiplas variáveis intervenientes em nossas experiências de vida.

Coletados os dados através dos instrumentos, como nós os *utilizamos*? Os dados coletados devem retratar o estado de aprendizagem em que o educando se encontra. Isto feito, importa saber *se este estado é satisfatório ou não*. Daí, então, a necessidade que temos de *qualificar a aprendizagem*, manifestada através dos dados coletados. Para isso, necessitamos utilizar-nos de um *padrão de qualificação*. O padrão, ao qual vamos comparar o estado de aprendizagem do educando, é

estabelecido no planejamento de ensino, que, por sua vez, está sustentado em uma teoria do ensino. Assim, importa, para a prática da qualificação dos dados de aprendizagem dos educandos, tanto a teoria pedagógica que a sustenta, como o planejamento de ensino que fizemos.

A teoria pedagógica dá o norte da prática educativa e o planejamento do ensino faz a mediação entre a teoria pedagógica e a prática de ensino na aula. Sem eles, a prática da avaliação escolar não tem sustentação.

Deste modo, caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica.

Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos.

Realizados os passos anteriores, chegamos ao *diagnóstico*. Ele é a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando.

Temos, pois, uma situação qualificada, um diagnóstico. O que fazer com ela? O ato avaliativo, só se completará, como dissemos nos preliminares deste estudo, *com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada*.

Caso a situação de aprendizagem diagnosticada seja satisfatória, que vamos fazer com ela? Caso seja insatisfatória, que vamos fazer com ela? A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando.

Em síntese, avaliar a aprendizagem escolar implica *estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam*, para, a partir daí, poder *auxiliá-los em sua trajetória de vida*. Para tanto, necessitamos de cuidados com a *teoria* que orienta *nossas práticas educativas*, assim como de cuidados específicos com os atos de avaliar que, por si, implicam em *diagnosticar e renegociar permanentemente* o melhor caminho para o desenvolvimento, o melhor caminho para a vida. Por conseguinte, a avaliação da aprendizagem escolar não implica aprovação ou

reprovação do educando, mas sim orientação permanente para o seu desenvolvimento, tendo em vista tornar-se o que o seu SER pede.

Concluindo

A qualidade de vida deve estar sempre posta à nossa frente. Ela é o objetivo. Não vale a pena o uso de tantos atalhos e tantos recursos, caso a vida não seja alimentada tendo em vista o seu florescimento livre, espontâneo e criativo. A prática da avaliação da aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnóstica, e não voltada para a seleção de uns poucos, como se comportam os exames. Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!

Cipriano Carlos Luckesi é professor de Pós-Graduação em Educação na UFBA.